

Lima, M. & Aguiar, M. (2016). Projeto Mateus: a mediação educacional no pré-escolar. In A. M. C. Silva; M. L. Carvalho & L. Oliveira (Eds.), *Sustentabilidade da Mediação Social: processos e práticas* (pp. 177-187). Braga: CECS.

**MARTA LIMA & MÁRCIA AGUIAR**

lima.martasofia@gmail.com; marciaaguiar@ie.uminho.pt

**UNIVERSIDADE DO MINHO (PORTUGAL)**

## **PROJETO MATEUS: A MEDIAÇÃO EDUCACIONAL NO PRÉ-ESCOLAR**

### **RESUMO**

Neste artigo, apresentamos o “Projeto Mateus”, concebido, implementado e avaliado no âmbito da Unidade Curricular de Projeto e Seminário – Dispositivos e Metodologias de Formação e Mediação da Licenciatura em Educação da Universidade do Minho. Enquadrado no domínio da Mediação Educacional, particularmente na sua vertente preventiva, o Projeto foi desenvolvido num Centro Infantil durante um ano letivo, tendo como público-alvo crianças entre os 5 e os 6 anos e como objetivo principal promover o desenvolvimento de competências sociais através da realização de atividades centradas na aprendizagem cooperativa. A criação de ambientes de aprendizagem construtivos e cooperativos é um desafio que se coloca às instituições educativas, que desempenham um papel fundamental na potenciação, entre outros, da disciplina, respeito, aceitação do outro, afeto e cooperação, condições que estimulam a confiança das crianças ao nível da expressão de sentimentos e emoções, incentivando, simultaneamente, a sua criatividade na resolução de problemas. O “Projeto Mateus” teve por base um paradigma metodológico qualitativo, assente na investigação-ação. A intervenção centrou-se em atividades e estratégias promotoras da formação integral das crianças, fundamentando-se na aprendizagem cooperativa enquanto método de desenvolvimento de competências sociais e de uma gestão positiva de conflitos. A análise documental, a observação direta, os diários de bordo e as entrevistas semiestruturadas foram os métodos utilizados, quer para o diagnóstico, quer para a avaliação (contínua e final) do Projeto. Em termos de resultados, verificou-se que as crianças foram gradualmente desenvolvendo as competências sociais pretendidas, o que se evidenciou nas expressões utilizadas durante as sessões: “trabalhar em grupo”, “trabalhar em equipa”, “ouvir os outros”, “partilhar”; na mobilização das aprendizagens de umas sessões para as outras; na transferibilidade do vocabulário utilizado nas atividades para outros contextos. Assim, foi possível concluir que o “Mateus” assumiu a continuidade e a ligação entre as sessões, conferindo identidade ao Projeto.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Mediação educacional; competências sociais; aprendizagem cooperativa

## 1. INTRODUÇÃO

Os contextos educativos têm vindo a afigurar-se como palco de conflitualidade latente, possivelmente devido ao incipiente desenvolvimento de competências pessoais e sociais, fruto de uma sociedade cada vez mais individualista. É neste cenário que a implementação de projetos no âmbito da Mediação Educacional surge como oportunidade para que, numa perspetiva formadora e preventiva, se reforcem atitudes marcadas pelo interesse e respeito pelo outro e se estimulem comportamentos cooperativos, contribuindo para a melhoria das relações interpessoais, favorecendo, também, a autorregulação dos comportamentos e gestão de conflitos, através da procura de soluções de forma autónoma e negociada.

A mediação é entendida como um processo diferenciado de gestão de conflitos, de forma voluntária e participada, auxiliada por uma terceira pessoa que potencia o diálogo entre ambas as partes. O mediador favorece a criação de condições que permitam uma melhor comunicação entre os intervenientes porque, fomentando um clima de diálogo, as relações interpessoais tendem a tornar-se mais construtivas, o que contribui para a diminuição dos problemas.

No entanto, a mediação constitui uma área mais abrangente que engloba não só uma vertente resolutiva, mas também preventiva. Considerando esta perspetiva, a mediação, assente num modelo transformativo, envolve a mobilização de competências sociais para que se favoreça um clima mais positivo nas relações entre pares, tal como Silva e Moreira (2009) salientam, quando afirmam que “as práticas de mediação procuram a reabilitação de relações e interações no sentido de (re)construir o tecido social e preencher os seus défices” (p. 7). As mesmas autoras acrescentam que Six (2003) categorizou a intervenção pela mediação em quatro formas: criativa, renovadora, preventiva e curativa.

Os projetos de mediação inseridos numa lógica educativa, segundo Bonafé-Smith (2009), apresentam-se como um modo de “regulação de conflitos, mais consensual, recorrendo às noções de contrato, de confiança, de equidade” (p. 36). O mesmo é referido por Silva (2011), que sublinha que, quando nos referimos “a ‘programas de mediação em contextos educativos’, estamos a pensar na mediação enquanto estratégia formadora e preventiva e não apenas como mera estratégia de gestão e resolução de conflitos nos contextos escolares” (p. 256).

As competências sociais estão, de facto, diretamente relacionadas com o nosso comportamento social, a nossa relação com os outros, a forma como regulamos e exprimimos as nossas emoções e opiniões perante

os outros. Por sua vez, o treino de competências contribui, de forma significativa, para ativar estruturas que permitem estimular as competências que são inerentes ao ser humano, de modo a capacitá-lo de comportamentos e atitudes num contexto social do qual é parte integrante, constituindo uma variável mediadora de comportamento (Moreira, 2004).

Moreira (2004) refere que as crianças dispõem de modelos para o desenvolvimento de competências sociais, nomeadamente os pais, uma vez que é com eles que estão grande parte do tempo. O que acontece é que as crianças irão reproduzir noutros contextos, para além do seio familiar, um comportamento socialmente idêntico aos dos seus pais. Nem tudo está perdido quando um professor, um educador, os colegas da sala podem potenciar relações positivas reforçando a importância da cooperação, de valores como a solidariedade e a partilha, conduzindo a relações mais humanizadas e menos agressivas e intimidatórias.

Jardim e Pereira (2006) identificam as seguintes competências sociais, explicando com ideias-chave cada uma delas.

- Autoestima: capacidade de fazer uma avaliação “valorativa e afetiva positiva de si mesmo” (p. 71).
- Assertividade: “capacidade de se auto-afirmar na interação social, expressar adequadamente opiniões, sentimentos, necessidades e insatisfações, defender os seus próprios direitos sem desrespeitar os outros” (p. 105).
- Cooperação: capacidade de cooperar num grupo, trabalhando para objetivos comuns.
- Criatividade: com o intuito de conceber novas ideias, o indivíduo é capaz de mobilizar conhecimentos e habilidades.

Surgem, igualmente, outras competências sociais como liderança, resiliência, gestão de afetos/emoções, aceitação, motivação, autoconfiança.

Lopes e Silva (2011) mencionam que as competências sociais também assumem a designação de “competências de colaboração, aptidões para permanecer em grupo, competências de comunicação competências pró-sociais” (p. 18). Estas denominações relacionam-se com competências de interação. Alves (2006) salienta, igualmente, “a relação recíproca de causalidade entre as relações entre pares e as competências sociais, pois o carácter positivo ou negativo das relações entre pares assume-se concomitantemente como “causa e reflexo” das competências sociais” (p. 5).

De uma forma global, podemos referir que a competência social, o comportamento adaptativo e o uso de aptidões sociais são conceitos que estão interrelacionados, formam uma rede complexificada de associações influente no comportamento humano, uma vez que “a existência/ausência de aptidões sociais tem um papel relevante na qualidade das relações com os pares, e estas, por sua vez, também influenciarão o desenvolvimento de futuras aptidões sociais” (Merrel, 2008 citado em Major, 2006, p. 109). Uma interação satisfatória entre pares permitirá uma maior autoestima e bem-estar individual. Assim, as “relações entre iguais constituem oportunidades únicas para que se desenvolvam as competências sociais” (Arándiga & Tortosa, 1996, citado em Nogueira, 2012, p. 20).

Uma proposta para a aquisição de competências sociais, segundo Lopes e Silva (2011), é a interação com os pares e que pode ser promovida através de atividades cooperativas, cuja implementação requer duas ou mais crianças de modo a criar condições que permitam a interação.

A promoção de ambientes de aprendizagem construtivos e cooperativos é um desafio atual que se coloca aos estabelecimentos de ensino e instituições educativas, cuja função passa, também, pelo potenciamento da disciplina, do respeito e do afeto e pela promoção da criatividade, condições necessárias para as crianças e jovens se sentirem mais confiantes na expressão de sentimentos e emoções. Nesse âmbito, “a interação positiva com os pares promove o desenvolvimento cognitivo e emocional, o crescimento de competências interpessoais, as atitudes, a estabilidade e a competência social” (Lopes, Rutheford, Cruz, Mathur & Quinn, 2011, p. 27).

A aprendizagem cooperativa assume-se, por isso, como uma oportunidade para a “promoção de competências sociais e a satisfação de objetivos individuais em quadros sociais de interdependência e reciprocidade” (Bessa & Fontaine, 2002, p. 37), contribuindo para o desenvolvimento de comportamentos socialmente aceites e respondendo ao cenário do contexto educativo atual.

Freitas e Freitas (2002) referem que este tipo de intervenção já conta com diversos estudos que reforçam o sucesso da sua aplicabilidade, verificando-se que

numa percentagem significativa dos casos, os alunos em ambientes onde se pratica a aprendizagem cooperativa têm melhores resultados em diversos aspetos da sua vida escolar: ganham mais motivação pelo estudo, atingem um nível de conhecimentos mais elevado e ajustam-se melhor socialmente. (p. 8)

A partir das divergências que surgem do trabalho em grupo, os alunos interagem de forma a reconhecer as diferenças e a resolver contradições. As competências sociais necessárias para uma cooperação intergrupal positiva estão relacionadas com “comunicação apropriada, resolução construtiva de conflitos, participação, aceitação dos outros” (Monereo & Gisbert, 2005, p. 15).

Relativamente aos diferentes métodos de aprendizagem cooperativa, Bessa e Fontaine (2002) sublinham que estes

podem divergir quanto à utilização de recompensas extrínsecas, à utilização de tarefas mais ou menos estruturadas, à utilização de elementos de competição intergrupal ou ainda quanto à determinação do sucesso do grupo a partir do somatório das várias contribuições individuais. (p. 44).

Os resultados da implementação deste método de aprendizagem, de acordo com Freitas e Freitas (2002) passam, entre outros, pelo aperfeiçoamento das relações interpessoais, desenvolvimento da capacidade para aceitar a perspetiva do outro, aquisição de atitudes positivas e incentivo à resolução construtiva de conflitos entre os alunos.

## 2. METODOLOGIA

O Projeto Mateus foi concebido como resposta ao diagnóstico de necessidades realizado num Centro Infantil, especificamente, numa turma do pré-escolar, envolvendo 13 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos.

Para a consecução do diagnóstico, foram privilegiados métodos de recolha de dados inscritos numa abordagem qualitativa: observação direta, diários de bordo, conversas informais, entrevista situacional e análise documental. Os dados obtidos foram tratados através da análise de conteúdo e permitiram a construção de uma fundamentação e enquadramento sólidos do projeto, orientando a planificação das atividades.

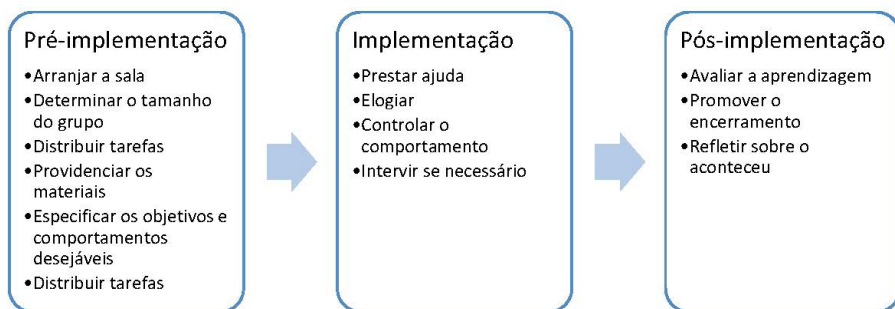
Bogdan e Biklen (1994), em relação à pesquisa qualitativa, referem que os dados recolhidos “privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação” (p. 16). Tendo como objetivo investigar e compreender um fenómeno no seu ambiente natural, neste caso, em contexto escolar, os dados recolhidos segundo este paradigma tornam-se mais contextualizados e singulares.

Os objetivos do Projeto passaram por promover competências sociais através de atividades de aprendizagem cooperativa; facilitar o processo de mudança do pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

As estratégias de intervenção utilizadas na implementação do Projeto tiveram como base os métodos de aprendizagem cooperativa adequados à faixa etária do público-alvo, ou seja, 5-6 anos. As competências sociais cujo desenvolvimento se procurou potenciar com a realização das atividades foram: chamar as pessoas pelo nome; respeitar a sua vez; partilhar; ajudar; ouvir atentamente; expressar educadamente o seu desacordo; encorajar/felicitar; negociar; aprovar com aceno de cabeça; sorrir; convidar (adaptado de Lopes & Silva, 2008, p. 18).

Com base em Lopes e Silva (2008), os métodos de aprendizagem cooperativa utilizados para o desenvolvimento das competências acima enunciadas foram os seguintes: Mesa Redonda; *Senhas para falar*; *Já podem mostrar* e *Mistura e combina*.

O processo de implementação da aprendizagem cooperativa implica o planeamento de três fases distintas: pré implementação, implementação e pós implementação. A cada uma destas fases correspondem determinadas tarefas, esquematizadas na figura seguinte.



Quadro 1: Fases do processo de implementação da aprendizagem cooperativa

Fonte: adaptado de Lopes & Silva, 2009, p. 78

O projeto foi desenvolvido ao longo de 12 sessões e em cada uma foram trabalhadas várias das competências sociais acima mencionadas. As sessões iniciavam-se com o conto de uma história, cuja personagem principal era o Mateus, um menino de 5 anos que frequenta o pré-escolar. Partindo da história, propunham-se situações-problema ou atividades para desenvolver as competências e os objetivos fixados.

Alguns dos conteúdos das histórias basearam-se em situações observadas em contexto de sala, complementados pelas entrevistas situacionais. No final de cada atividade - pós implementação- através de uma estratégia de *feedback*, as crianças indicavam o grau de satisfação ou interesse que a atividade suscitara.

A abertura de um período de reflexão por parte das crianças potencia o seu espírito crítico e a tomada de consciência de si mesmas, das suas aprendizagens e das suas perspetivas. As estratégias de *feedback* adotadas foram colocadas em prática repetidamente para que o processo de reflexão no final das atividades fosse adquirido como rotina. Foram utilizados dois tipos de estratégias de *feedback*: “a escolha da expressão correspondente” e “a associação de cartas” (Lopes & Silva, 2008, p. 23).

## 2.1 ESTRATÉGIA DE SUPERVISÃO

Durante a implementação do projeto, foi utilizada uma estratégia de supervisão que permitiu monitorizar dimensões relevantes de qualidade do processo formativo, tendo possibilitado aferir se os objetivos propostos foram alcançados, se a atividade estava adequada ao grupo, o grau de interesse das crianças pela atividade e se as mesmas possuíam as competências sociais necessárias para participarem e interagirem nas atividades.

A estratégia adotada incluiu a observação dos comportamentos das crianças durante a realização das atividades, utilizando como instrumento uma grelha de observação na qual constavam vários comportamentos a observar, relacionados com competências sociais, permitindo focalizar a atenção do observador.

Na sequência da observação, seguiam-se algumas questões de autorreflexão, de forma a refletir sobre os acontecimentos de cada sessão. A grelha de observação foi preenchida em todas as atividades e o registo reflexivo foi realizado de duas em duas sessões, assinalando a presença de determinada competência.

No final de cada sessão, as conversas com a educadora da sala constituíram uma estratégia de supervisão “informal”, dando o seu *feedback* ou esclarecendo alguma situação que se possa ter identificado como problemática ou circunstancial, ou sobre incidentes críticos enquanto “breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante (...) apresentam os acontecimentos de forma factual e objetiva, relatando o que aconteceu, quando e onde, bem como o que foi dito e feito” (Parente, 2002, p. 181).

## 2.2 RESULTADOS<sup>1</sup>

Durante a realização das atividades, as crianças expressavam entusiasmo no *feedback* que retribuía: “*Eu gosto de partilhar*”; “*Eu gostei milhões*” (registo reflexivo nº2, sessão 3 e 4). Verificou-se um progressivo empenho nas atividades propostas e a interiorização da dinâmica da sessão, sabendo que cada uma iniciava com a história do Mateus, desenvolvíamos a atividade e no fim teriam que dar o *feedback*. Relativamente à avaliação do grupo, as crianças perceberam que no final de cada atividade tinham que avaliar o desempenho do grupo, se conseguiram trabalhar em equipa e, posteriormente, faziam a avaliação da atividade, levantando os dedos para dizerem se gostaram ou não e porquê.

Quando questionados por que é que trabalharam em equipa, as crianças respondiam “*porque não falámos alto*”; “*porque ouvimos todos*”; “*porque não discutimos*”; “*porque conseguimos acabar primeiro*” (registo reflexivo nº5, sessão 9 e 10). Portanto, as atividades desenvolvidas permitiram a identificação de conceções e comportamentos sobre o que é trabalhar em equipa.

Na última sessão, avaliaram as atividades (identificando as que mais gostaram), o Mateus e a formação em geral. Em relação à avaliação do Mateus, poderiam assinalar uma das três opções que estavam representadas com mãos e que tinham 5, 3 e 1 dedos levantados, retomando uma das estratégias de *feedback* das atividades utilizada nas sessões. O resultado foi bastante positivo, pois todos assinalaram a imagem com 5 dedos. De uma forma global, gostaram muito das atividades, do Mateus e dos materiais.

As situações de conflito/desentendimento presenciadas em contexto de sala ou de recreio permitiram perceber de que forma as crianças conseguem negociar, o que dizem ou o que fazem. Durante as sessões, foram convocados esses exemplos e trabalhámos no sentido de eles serem capazes de resolver esses problemas, não ficando nenhuma das partes a perder, esperando-se, assim, uma mudança na forma de gestão de conflitos.

As crianças manifestaram, gradualmente, as competências sociais que se pretendiam atingir:

- Pelas expressões utilizadas durante as sessões; “*trabalhar em grupo*”; “*trabalhar em equipa*”; “*ouvir os outros*”; “*partilhar*”.
- Pela mobilização de aprendizagens de umas sessões para as outras (avaliação, método de trabalho).

<sup>1</sup> Os resultados obtidos com o desenvolvimento deste projeto baseiam-se em dados recolhidos pelas grelhas de observação e pelos registos reflexivos.



- Pela transferibilidade do vocabulário usado nas atividades noutros contextos.
- A avaliação do projeto, das atividades e do “Mateus”, por parte das crianças, foi positiva.
- A presença do “Mateus” assumiu a continuidade e ligação entre as sessões, conferindo identidade ao projeto.

### 3. CONCLUSÕES

O projeto Mateus pretendia o desenvolvimento de competências sociais através do método aprendizagem cooperativa, inserido numa perspectiva de mediação preventiva.

Podemos concluir que o contexto escolar constitui-se como um grande desafio à mediação preventiva, pois, tendo em consideração a complexidade de situações sociais e educativas, o recurso a Técnicos Superiores de Educação, nomeadamente Mediadores, contribui para a construção de uma abordagem inovadora, com particular destaque para o desenvolvimento de competências sociais. Considerada numa perspectiva preventiva, a mediação, assente num modelo transformativo, mobiliza competências, nomeadamente sociais, para que se favoreça um clima mais positivo nas relações entre pares.

Da análise dos dados, podemos aferir que existe uma correspondência entre os estudos realizados neste âmbito (Bessa & Fontaine, 2002; Freitas & Freitas, 2003) e os resultados obtidos com esta estratégia de intervenção, dado que os “procedimentos e estratégias exigidos para lidar com os conflitos de maneira construtiva são especialmente importantes para o bom funcionamento dos grupos de aprendizagem” (Lopes & Silva, 2009, p. 18), atendendo aos conflitos que o trabalho em equipa pode gerar.

Considerando que a educação é um processo que prevê um desenvolvimento holístico do ser humano, a aprendizagem e desenvolvimento de competências sociais torna-se pertinente. Neste sentido, a aprendizagem de competências sociais poderá contribuir para:

- uma gestão positiva de problemas;
- o treino das aptidões para reconhecer e lidar com as emoções;
- a identificação e redução das orientações agressivas e atribuições hostis;

- a utilização de estratégias construtivas face ao conflito nas escolas, no contexto familiar e comunitário.

## REFERÊNCIAS

- Alves, D. R. (2006). *O Emocional e o Social na Idade Escolar. Uma Abordagem dos Preditores da Aceitação pelos Pares*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Porto, Portugal. Retirado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19962/2/84584.pdf>.
- Bessa, N. & Fontaine, A. M. (2002). *Cooperar para aprender: Uma Introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bessa, N. & Fontaine, A. M. (2002). A aprendizagem cooperativa numa pós-modernidade crítica. *Educação, Sociedade e Culturas*, 18, 123-147.
- Bonafé-Schmitt, J.-P. (2009). Mediação, conciliação, arbitragem: técnicas ou um novo modelo de regulação social. In A. M. Silva & M. A. Moreira (Orgs.), *Formação e Mediação Sócio-educativa. Perspetivas teóricas e práticas* (pp. 15-40). Porto: Areal Editores.
- Freitas, L. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Jardim, J. & Pereira, A. (2006). *Competências pessoais e sociais: Guia prático para a mudança positiva*. Porto: Edições ASA.
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Porto: Areal Editores.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.
- Lopes, J.; Rutherford, R.; Cruz, M. C.; Mathur, S. & Quinn, M. (2011). *Competências Sociais. Aspectos comportamentais, Emocionais e da Aprendizagem*. (2ª Ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Major, S. (2011). *Avaliação de aptidões sociais e problemas de comportamento em idade pré-escolar: Retrato das crianças portuguesas*. Tese de Doutoramento. Coimbra: Universidade de Coimbra. Retirado de [https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/17774/5/Tese\\_Sofia%20Major.pdf](https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/17774/5/Tese_Sofia%20Major.pdf).
- Monereo, C. & Gisbert, D. (2002). *Procedimentos para a aprendizagem cooperativa*. São Paulo: Artmed Editora.
- Moreira, P. (2004). *Aventura dos sentimentos e dos pensamentos. Diferenciação emocional, cognitiva e comportamental. Crescer a Brincar para o ajustamento psicológico*. Porto: Porto Editora.

- Nogueira, M. A. G. (2012). *Competência social em contexto de carreira e autoconceito*. Dissertação de Mestrado. Leiria: Instituto Superior de Línguas e Administração de Leiria. Retirado de [http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3364/Tese\\_Marta%20Nogueira\\_Mestrado%20PSO.pdf?sequence=1](http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3364/Tese_Marta%20Nogueira_Mestrado%20PSO.pdf?sequence=1)).
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (pp. 166 -216). Porto: Porto Editora.
- Silva, A. M. C. (2011) Mediação e(m) Educação: discursos e práticas. *Revista Intersaberes*, 6(12), 249-265.
- Silva, A. M. C., & Moreira, M. A. (2009). *Formação e Mediação Sócio-Educativa. Perspectivas teóricas e práticas*. Porto: Areal Editores.